

9

Kieli kulttuurisena pääomana

Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa

Sara Juvonen, Riikka Oittinen, Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Marja Peltola & Tiina Luoma

Kielitaidon merkitys oppilaiden koulupoluille on kiistaton. Tätä on pyritty huomioimaan koulutuspolitiikassa esimerkiksi lisäämällä perusopetuksen opetussuunnitelmaan kielitietoisuuden tavoite. Monikielisyyden huomioivien tavoitteiden vienti käytäntöön on kuitenkin usein vaikeaa. Tässä luvussa analysoimme kielitaitoa bourdieulaisittain yhtenä kulttuurisen pääoman muotona. Esitämme, että suomen kieli perusopetuksen kentän legitiiminä kielenä ohjaa koulujen toimintaa siten, että monikielisyyden huomioivista tavoitteista huolimatta suomen kieli muodostuu pääomaksi, joka ei ole kaikkien saatavilla ja joka koulun tuottamien kvalifikaatioiden kautta uudelleen tuottaa yhteiskuntaluokkia.

Johdanto

Yhdeksi koulutuksen tehtävistä on suomalaisessa yhteiskunnassa mielletty oppilaiden perhetaustoista juontuvien oppimistulosten erojen tasaaminen ja yhdenvertaisten koulutuksellisten mahdollisuuksien tarjoaminen. Tarkoitus on ollut, että koulutusjärjestelmässä eteneminen ja menestyminen ei riippuisi luokkataustasta vaan että kaikkien yhteiskuntaluokkien lapsilla olisi todellinen mahdollisuus hakeutua ja kouluttautua halutessaan aina korkea-asteelle asti. Näin sosiaaliselle liikkuvuudelle on yritetty rakentaa tilaa koulutusjärjestelmässä ja koulutuksellista eriytymistä ja sosiaalisten asemien uusintamista on pyritty välttämään. Tästä huolimatta yhdenver-

taisuuden kehityksen suunta näyttää viime vuosikymmenen aikana kääntyneen sekä oppimistulosten että sosiaalisen eriytymisen näkökulmista. Peruskoulun oppilaiden osaamistasoa mitattaessa heikoimmin ja parhaiten menestyvien välillä on havaittu jopa kahta vuosiluokkaa vastaava ero (Leino ym. 2019), ja alemmista yhteiskuntaluokista tulevien yliopistoihin hyväksytyjen nuorten määrän kasvu on pysähtynyt (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Kailaheimo-Lönnqvist, Kilpi-Jakonen, Niemelä & Prix 2020; Kalenius 2023). Osaamiseroja selittävät suurelta osin sosioekonomiset erot, ja onkin todettu, että perhetaustan vaikutus koulumenestykseen on viimeisen vuosikymmenen aikana kasvanut (Leino ym. 2019; Bernelius & Huilla 2021). Perhetaustojen erot näkyvät myös korkeammilla koulutusasteilla esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumisessa ja siellä opiskelevien opiskelijoiden kokemuksissa siten, että ylempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvat nuoret hakeutuvat ja tulevat hyväksytyiksi muita useammin (Käyhkö 2014, 2020; Mikkonen & Korhonen 2018; Nori & Mäkinen-Streng 2017).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Pierre Bourdieun luokkateoriasta ammentavaan tutkimusperinteeseen nojaava käsitys kouluista merkityksellisinä yhteiskunnallisten asemien uusintamisen paikkoina. Uusintaminen tapahtuu erilaisin, usein piiloisin mekanismein (Bourdieu & Passeron 1977). Toisaalta koulu voi toimia asemien uusintamisen vastavoimana ja pyrkiä tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamiseen (Huilla 2022). Jotta kouluissa pystytään uusintamisen sijaan haastamaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavia rakenteita, kouluissa on kyettävä tunnistamaan, miten erilaiset etuoikeuksia ja eriarvoisuutta uusintavat mekanismit koulun arjessa toimivat. Käsitteellisesti eräs kasvatustieteellistä tarkastelua hankaloittava tekijä on se, että muussa kuin kasvatussosiologian tutkimusperinteessä erojen tarkasteluun käytetään usein sosioekonomisen statuksen käsitettä yhteiskuntaluokan sijaan. Tämän tutkimuksen tarpeisiin osa sosioekonomista statusta käsittelevästä tutkimuksesta on tullut yhteiskuntaluokkatutkimuksen viitekehyksessä. Jäsennäimme yhteiskuntaluokkaa erityisesti kieleen liittyvän kulttuurisen pääoman mobilisoina ja muuntamisena muiksi pääomiksi suomalaisessa koulukontekstissa 2010- ja 2020-luvun vaihteessa.

Perusopetuslaissa säädetty opetuskieli on suomi tai ruotsi. Opetusta voidaan tarjota lisäksi saamen, romani- tai viittomakielellä. (Perusopetuslaki 1998/628, 10 §.) Etenkin suurissa kaupungeissa muita kieliä ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden määrä on viime vuosikymmeninä kasvanut (Portin 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman oppiainetta Äidinkieli ja kirjallisuus voi opiskella useilla eri oppimäärillä: esimerkiksi muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuva oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan. Oppimäärän valinta perustuu paikallisesti tehtyyn arvioon oppilaan kielitaidosta, ja viime kädessä päätöksen tekee huoltaja. (POPS 2014.) Esimerkiksi Helsingin kaupunki tilastoi muuta kuin virallisia opetuskieliä puhuvien oppilaiden osuutta ja raportoi (2021), että vuonna 2020 perusopetukseen osallistuvista oppilaista noin joka neljännelle oli rekisteröity jokin muu äidinkieli kuin

suomi tai ruotsi. Joka viides helsinkiläinen peruskoululainen saa suomi (tai ruotsi) toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaista suomen (tai ruotsin) kielen opetusta. Pääkaupunkiseudulla asuinalueiden etnisestä ja sosioekonomisesta eriytymisestä johtuen muuta kuin virallisia opetuskieliä ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden osuus vaihtelee merkittävästi koulusta toiseen. (Helsingin kaupungin - - 2021; ks. myös Bernelius 2013; Bernelius & Vaattovaara 2016).

Yksi perusopetuksen oppiaineet läpäisevistä, laaja-alaisista tavoitteista on monilukutaito: tavoitteena on kehittää oppilaiden luku- ja yleisiä tekstitaitoja sekä eri oppiaineiden tiedonalakohtaisia tekstitaitoja (POPS 2014). Syvällisen lukutaidon kehittyminen on moniosainen prosessi, jossa suuri merkitys on sillä, opiskeleeko oppilas ensimmäisellä vai toisella kielellään – riittävä kielitaito on edellytys syvällisempien tekstitaitojen kehittämiseksi (Koda 2007). On havaittu, että moninaistuvassa koulussa kaikilla opettajilla ei ole keinoja kaikkien oppilaiden kielelliseen tukemiseen (Alisaari & Heikkola 2020). Osa opettajista saattaa suhtautua monikieliseen kouluun yhä varauksin (Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021; vrt. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019) siitä huolimatta, että kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus kuuluvat perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaaviin periaatteisiin (POPS 2014).

Monipuolisen suomen kielen taidon merkitys oppilaiden perusopetuksen jälkeisille koulutuspoluille on merkittävä. Tasa-arvon näkökulmasta siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle on ratkaiseva (Härkönen & Sirniö 2020), ja sekä tässä siirtymässä että korkea-asteelle siirryttäessä opetuskielen osaamisella on välinearvo, jota mitataan esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Kieleen liittyvät haasteet näkyvät myös oppijakuvan rakentumisessa: kuva itsestä oppiaineen osajana voi heikentyä, jos nuori ei esimerkiksi reaaliaineiden ylioppilaskokeissa koe, että hänen olisi mahdollista saada täysiä pisteitä oikeasta vastauksesta kielellisen ilmaisun horjuvuuden vuoksi (Kosunen, Niemi & Laaksonen 2022). Koulutusjärjestelmän valikointimekanismit toisen ja kolmannen asteen välissä muovaavat näin sitä, minkä kielen taitoon sitoutuu välinearvoa (ks. Skeggs 2004) ja minkä puolestaan ei.

Kielitaito ulottuu kaikkiin kouluaineisiin sekä niiden kautta saatavilla oleviin kvalifikaatioihin ja korkeakouluvalintamahdollisuuksiin. Näin siitä muodostuu monimutkainen koulutuksellisen eriarvoisuuden kysymys. Koska kielitaito vaikuttaa oppilaiden koulutuspolkuun myöhemmillä koulutusasteilla, on tarpeen kysyä, mikä on kielen rooli pääomana varhemmilla koulutusasteilla, eli perusopetuksen kentällä, ja miten erilaiset kielitaidot konkretisoituvat pääomiksi koulujen arjessa. Tässä artikkelissa kohdennamme katseemme erityisesti kielitaitoon yhtenä kulttuurisen pääoman muotona, jonka tunnistaminen, mobilisoiminen ja muuntuminen joko kulttuurisen pääoman muodosta toiseen tai toiseksi pääoman muodoiksi (sosiaalinen, taloudellinen) on käsitteellisen ja analyttisen kiinnostuksemme kohteena. Tarkastelemme pääkaupunkiseudun koulujen henkilökunnan puhetta ja arjen käytänteitä haastattelu- ja havainnointiaineistojen avulla. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten kieli yhtenä kulttuurisen pääoman muotona perusopetuksen kentällä näkyy? Minkä-

laiseksi kielen, yhteiskuntaluokan sekä koulun välinen suhde rakentuu? Minkälaisia eroja, rajoja ja mahdollisuuksia kieli piirtää koulujen ja oppilaiden todellisuuteen?

Kieli kulttuurisen pääoman muotona

Yhteiskuntaluokkaa koskevassa kirjallisuudessa luokkaa jäsennetään vaihtelevilla tavoilla, pääsääntöisesti yhden tai useamman sosiaalisen hierarkian, tai sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuden tai mahdottomuuden kautta. Usein empiirinen luokkatutkimus sitoutuu esimerkiksi marxilaiseen, weberiläiseen tai näihin nojaavaan bourdieulaiseen luokkatutkimuksen perinteeseen. Pierre Bourdieun työstä juontavassa tutkimusperinteessä luokka kytkeytyy pääomien ja kentän käsitteisiin ja ilmenee elämäntyylien eriytymisenä. Bourdieu jakaa pääomat taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan. Näistä erityisesti kulttuurinen pääoma on usein heikosti pääomaksi tunnistettua, ja se väärintunnistetaan yksilöiden ”luonnollisiksi” ominaisuuksiksi, mikä koulun kontekstissa muovaa keskeisesti oppilaiden koulupolkuja. Kulttuurisen pääoman muodoista kehollistunut pääoma on habituksen kannalta oleellinen, mutta silti erityisen heikosti pääomaksi tunnistettu pääoman muoto. (Bourdieu 1977, 1984, 1986.) Lareau ja Weininger (2003) pitävät kulttuurista pääomaa kehikkona, jonka sisältöä ja mahdollisia asemia kulloinenkin konteksti määrittää. Näin ollen kulttuurista pääomaa tulisi tarkastella sekä instituutiossa olemassa olevien sosiaalisten todellisuuksien avulla että siitä näkökulmasta, kuinka yksilöt pystyvät sosiaalisista konteksteista syntyviä odotuksia lunastamaan. Tätä ajatusta seuran katseemme kohdistuu kouluinstituution arkeen.

Koulu instituutiona näyttäytyy bourdieulaisten käsitteiden valossa kenttänä eli erilaisten positioiden ja pääomien välisten valtasuhteiden muodostamana (abstraktina) kokonaisuutena. Yksilöiden ulottuvilla ja käytettävissä olevat pääomat ovat kullakin kentällä vain niin arvokkaita, kuin ne vastaavat kentällä legitiiminä pidettyjä asioita. Tavat ja toiminnot ovat legitiimejä silloin, kun niillä on epäsuoraa valtaa: ne ovat kentällä hallitsevia, mutta eivät tietoisesti hallitseviksi tunnistettuja. (Bourdieu 1984, 1985; Purhonen ym. 2014.) Tämän artikkelin näkökulmasta on oleellista, että yksilöllä voi olla käytössään monenlaisia pääomia, joista vain osa on kentällä arvokkaita, kun taas toisia ei tunnisteta pääomiksi lainkaan (Skeggs 2004). Vain arvokkaaksi mielletty pääoma on muunnettavissa muiksi pääomiksi, viime kädessä taloudelliseksi pääomaksi (Bourdieu 1986), ja näiden pääomien tulee olla mobilisoitavissa. Toisaalta pääoma, joka on yhdellä kentällä arvotonta, voi toisella kentällä olla arvokasta. Yhteiskunnan tasolla kaikilla ei ole samanlaista valtaa määrittää sitä, millainen pääoma on arvokasta tai arvotonta, vaan tyypillisesti valta legitimoit itse itseään ja pyrkii ylläpitämään kentän olemassa olevia voimasuhteita. Ne yksilöt, jotka parhaiten tuntevat ja ovat omaksuneet kentän rajat sekä legitiimiksi mielletyt tavat ja joilla on pääsy relevanttien pääomien äärelle, menestyvät vaivattomimmin kilpailussa sosiaalisista

asemista ja samalla ylläpitävät tätä kenttien risteymissä rakentuvaa sosiaalista tilaa ja sen rakenteita. (Bourdieu 1985.)

Koulussa kieli ei ole vain kommunikoinnin väline, vaan kielen käyttö on aina myös arvioinnin kohde. Kielitaito on aina suhteellista, ja se saa arvonsa sillä kentällä, jolla kieltä käytetään. (Hardy 2011.) Toisin sanoen kielellinen osaaminen on pääomaa, jonka hyödynnettävyys kentällä riippuu muiden pääomien tavoin siitä, mikä tunnistetaan kentällä arvokkaaksi. Kielellinen pääoma on kulttuurisen pääoman erityinen muoto: legitiimi kieli omaksutaan tyypillisesti pitkän ajan kuluessa koulujärjestelmän ja mahdollisesti myös perheen kautta. Koulujärjestelmän rooli kielen legitimoijana on muiden instituutioiden rinnalla keskeinen: koulu opettajiineen arvioi kielen käyttäjiä ja vastaa akateemisten kvalifikaatioiden myöntämisestä. (Bourdieu 1991.) Kielen ymmärtäminen pääomana havainnollistaa sitä, kuinka viime kädessä kenttä määrittää pääomien keskinäisiä hierarkkisia suhteita ja siten myös yksilön mahdollisuuksia hyödyntää kieltä pääomana: kunkin kielen arvo kentällä ja muunnettavuus muiksi pääomiksi riippuu aina yhteiskunnan legitiimistä kielestä tai kielistä.

Osaamisen osoittaminen tapahtuu koulussa pitkälti kielen avulla, mikä tekee kouluun sopivasta kielitaidosta edellytyksen muunlaisen osaamisen hyödyntämiseen. Kielen ja yhteiskuntaluokan välistä suhdetta tutkineen Basil Bernsteinin (1990/2003) mukaan keskiluokkaiset lapset tottuvat usein jo kotona samankaltaiseen kieleen, jota koulussa käytetään, kun taas alempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluville lapsille koulussa käytettävä kieli voi olla vierasta ja heidän kokemusmaailmansa ulkopuolelta. Aiempi Bourdieun käsitteisiin nojaava tutkimus kielestä pääomana koulussa osoittaa, että opettajilla ei aina ole välineitä tunnistaa oppilaiden kielellistä pääomaa, mikäli se poikkeaa koulun (legitiimistä) standardista (King & Scott 2014), ja että maahanmuuttotasaisten oppilaiden kielellistä tai kulttuurista pääomaa ei välttämättä tunnisteta uuden kotimaan koulutuksen kentällä (Leopold & Shavit 2013; Moskal 2016). Opettajien voikin olla vaikeaa nähdä muun kuin paikallisen kielen merkitystä pääomana sekä sitä, että heidän oma kielellinen pääomansa ja muu habituksensa sopii usein hyvin koulun kentälle: kentän legitiimiä kieltä äidinkielenään puhuvan on helppoin lunastaa kentän kielelliset odotukset ja kenties helppo nähdä nämä odotukset luonnollisina (Flynn 2013; Razfar 2011).

Luonnollisuuden harhan ongelma kuitenkin on, että legitiimin kielen puute pelkistyy oppilaan yksilölliseksi piirteeksi ja ongelmaksi, ja järjestelmätason ongelmat jäävät piiloon. Tällöin ongelman ratkaiseminen jää yksilön harteille. Legitiimin kielen osaaminen nähdään luonnollisena, normina, joka asettuu näin kaikkien toimijoiden kompetenssin mittapuuksi (Bourdieu 1977, 1991; Harker 1984). Toisaalta kaksikielisten oppilaiden on eräässä tutkimuksessa havaittu käyttävän omaa ensimmäistä kieltään opetuskielen sijaan rakentaakseen vertaissuhteita (Goldstein 2008). Oppilaat saattavat siis joutua toisinaan tasapainoilemaan eri kenttien välillä: tietty kieli voi näyttäytyä yhdellä (vertaissuhteiden muodostamalla) kentällä arvokkaana, kun taas toisella (virallisen koulun) kentällä haittana. Kieli voi myös vaikuttaa koulussa

ryhmäjakoisiin ja -valintoihin, jolloin ryhmäjako voi pikemmin noudattaa oppilaiden taustoja eikä esimerkiksi oppiaineen osaamista (Pérez-Izaguirre 2018).

Aineistot ja menetelmät

Tässä etnografisessa tutkimuksessa analysoimme kieltä kulttuurisena pääomana bourdieulaisten luokka-analyysin näkökulmasta. Yhdistämme etnografiset havainnointi- ja haastatteluaineistot kahdesta hankkeesta, jotka on toteutettu Social Studies in Urban Education (SURE) -tutkimusyksikössä: Paikallinen koulutuseetos (Suomen Akatemia 2018–2022) ja Mixed Classes and Pedagogical Solutions (NordForsk 2018–2020). Tutkimuskouluja on kaiken kaikkiaan neljä ja ne ovat peruskoulun alakouluja ja yläkouluja. Aineisto sisältää etnografisia havaintomuistiinpanoja (yhteensä 194 päivältä – noin 930 sivua) sekä koulunhenkilökunnan haastatteluja (N=48). Kouluissa haastattelimme opetus- ja kasvatushenkilökuntaa sekä koulun johtoa. Myös oppilaita ja huoltajia haastateltiin, mutta haastattelujen tarkastelu rajattiin tässä tutkimuksessa henkilökuntaan, sillä koulun ja sen henkilökunnan asema legitiimin kielen määrittäjänä ja koulun kvalifiointi- ja valikointitehtävän toteuttajina on keskeinen.

Aineisto tuotettiin vuosina 2018–2020, kussakin koulussa noin yhden lukuvuoden aikana. Molempien hankkeiden keskeinen lähtökohta oli koulun suhde ympäröivään asuinalueeseen. Kaikki tutkimuskoulut sijaitsivat pääkaupunkiseudulla, ja perusopetuslaissa säädetyistä opetuskielistä suomi oli tutkimiemme koulujen pääasiallinen opetuskieli. Ensimmäisen tutkimushankkeen koulujen valinnan perusteena oli se, että koulut sijaitsivat tilastollisesti tarkastellen kielellisesti heterogeenisillä, matalan tulo- ja koulutustason alueilla mutta ne samanaikaisesti tuottavat suhteellisesti korkeita oppimistuloksia koulutasolla. Toisessa hankkeessa valinnan perusteena oli mahdollisimman moninainen oppilasjoukko koulussa siten, että kokonaisuus vastaisi mahdollisimman hyvin kunnan tilastollisia keskiarvoja sosiaalisesta ja kielellisestä sekoittumisesta sekä perheiden tulo- ja koulutustasosta. Kummankin hankkeen tutkimuskouluissa oli siis kansallisesti katsoen suhteellisen paljon oppilaita, jotka puhuivat kotikielensä myös muuta kieltä kuin suomea. Molemmissa hankkeissa eriarvoisuuden ja erontekojen teemat olivat keskeisiä, mikä tekee aineistojen yhdistämisestä mielekäästä. Artikkelin kaikki kirjoittajat osallistuivat aineistojen tuotantoon: kullakin koululla oli yksi havainnoinnista päävastuussa oleva tutkija, minkä lisäksi havainnointeja ja haastatteluja suunniteltiin, tehtiin ja analysoitiin eri tarkoituksiin yhteistyössä.

Havaintojaksoja varten haettiin ja saatiin kunnilta tutkimusluvut, ja haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kanssa laadittiin lisäksi haastattelusopimukset. EU:n tietosuoja-asetusta noudattaen tutkimuksiin osallistuneille tiedotettiin, kuinka tutkimuksissa kerättyjä tietoja käytetään. Tämän artikkelin tulokset olemme pyrkineet kirjoittamaan niin, ettei yksittäistä koulua tai haastateltavaa pysty tunnistamaan.

Tunnistettavuuden välttämiseksi emme esimerkiksi käytä kouluista pseudonyymejä, jotka mahdollistaisivat eri aineistokatkelmien kuvausten yhdistämisen tiettyyn kouluun.

Havaintojaksoilla keskityimme koulujen arjen tapahtumiin, erityisesti alakoulusta yläkouluun siirtyvien sekä yläkoulun oppilaiden elämään koulussa. Kunkin koulun erityispiirteet ja arjen tapahtumat ohjasivat kenttäjaksoja, kuitenkin niin, että havainnoinnin keskiössä pysyi arjen vuorovaikutus niin opettajien ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden kesken (Emerson, Fretz & Shaw 2001; Gordon ym. 2005; Lappalainen ym. 2007). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohde, kieli, nousi esiin erityisenä yhden koulun kenttäjaksolla (Atkinson & Hammersley 2007; Baszanger & Dodier 1997), mikä todennäköisesti liittyi myös koulujen valinnan pohjana olleeseen oppilasjoukon moninaisuuteen. Aiheen tarkastelua päätettiin laajentaa aineiston tuotannon päätyttyä myös muihin kouluihin. Kaikissa henkilökuntahaastatteluissa keskusteltiin muun muassa koulun ja alueen suhteesta ja moninaisen oppilasjoukon kohtaamisesta.

Analyysimenetelmänä hyödynnämme sisällönanalyysiä, jossa tulkinnot tuotetaan aineiston ja teorian vuoropuheluna (Jackson & Mazzei 2012; Salo 2015). Analyysi eteni siten, että etnografiseen aineistoon perehtymisen jälkeen aineisto jaettiin kirjoittajien kesken rajaamista ja alustavaa sisällön analyysia varten. Kieli on jatkuva osa kaikkea koulun toimintaa, mutta tarkoitus oli erottaa kunkin koulun havainnointi- ja haastatteluaineistosta kohdat, joissa kieli nousi esiin joko puheessa tai arjen (joskus ristiriitaisissakin) tilanteissa. Paikantaaksemme tutkimuskysymysten kannalta relevantit aineistokohdat esitimme aineistolle rajaavat kysymykset, jotka muotoilimme teoreettisen viitekehyksen ja etnografisten kenttäjaksojen tuottaman kontekstuaalisen ymmärryksen pohjalta. Rajaavien kysymysten avulla tarkastelimme, miten puhe kielestä ilmenee haastattelu- ja havainnointiaineistossa. Tarkastelimme aineistoa kysymällä, millaisia ovat koulun henkilökunnan näkemykset suhteestaan perheiden ja oppilaiden kielitaitoon; millainen on kielen rooli ryhmittelykäytännöissä, luokkajaoissa tai opetustilanteissa; sekä milloin kieli ja yhteiskuntaluokka näyttäytyvät aineistossa yhdessä.

Tässä vaiheessa erittelimme ja analysoimme muun muassa sitä, miten eri kielistä puhutaan ja kuinka niitä käsitellään puheessa sekä arjen tasolla, mistä kielistä on koulussa hyötyä tai haittaa, mikä näyttäytyy normaalina tai toivottavana ja mikä puolestaan koulua ja opetusta haastavana. Seuraavaksi keskustelimme näistä havainnoista, koulujen yhtäläisyyksistä ja eroista, minkä jälkeen keskeiset havainnot koostettiin yhteen tekstidokumenttiin teoreettista luentaa ja tulkintaa varten. (Ks. esim. Fine 2003; Fletcher 2017; Jackson & Mazzei 2012.) Teoreettinen luenta keskittyi vastaamaan bourdieulaisesta näkökulmasta tutkimuskysymyksiin, millaiseksi kielen, koulun ja yhteiskuntaluokan suhde koulujen arjessa rakentuu, ja millaisia rajoja ja mahdollisuuksia tämä suhde arkeen piirtää. Päähavainnot ja niiden tulkinnot on esitetty seuraavassa luvussa.

Kieli koulun kentällä

Tutkimissamme kouluissa henkilökunnalla on paljon kokemusta ja sen myötä osamista monikielisyydestä koulun arjessa. Kaikkien tutkimuskoulujen haastatteluissa kuvaillaan monikielisyyttä asiana, joka on tavallinen osa koulun arkea ja jonka kanssa on opittu toimimaan. Oppilaiden kielten moninaisuudesta puhutaan erityisesti haastatteluissa kansainvälisyytenä ja sitä kuvataan pääosin rikkautena tai voimavarana. Kielellistä moninaisuutta pyritään huomioimaan ja tuomaan esiin koulun käytännöissä konkreettisesti esimerkiksi koulun seinillä näkyvällä sanastolla ja kuvastolla:

Opettajat keskustelevat [henkilökunnan huoneessa], että käytävien seiniin voisi kirjoittaa eri kielillä vahvuuksia kuvaavia sanoja, koska niissä on nyt suomenkielisiä sanoja. Samalla he pohtivat, jos joku (ehkä oman äidinkielen opettaja?) voisi pitää heille lyhyen kurssin esimerkiksi arabian kielen sanoista ja yksinkertaisista sanonnoista. (Kenttämuistiinpanot)

Arjen haasteista selviäminen ja niiden hoitamiseen muodostuneet rutiinit ovat joillekin kouluille myös ylpeyden aihe:

[--] se et meille tulee uus oppilas jolla on, joka ei puhu, on ollu vuoden Suomessa, puhuu muutaman sanan suomea ja, sil on ihan rikkonainen todistus. Niin se ei aiheuta meillä mitään katastrofia. [--] hänellä on heti se paikka, ja meil on opettaja joka vastaa kokonaan S2-kielisten näistä paperiasioista ja selvittelystä ja kaikesta että, siihenkin on taas se semmonen selkee rakenne: kuka tekee, mitä tekee, miten se prosessi menee, [--] Me tiedetään et tulkki ja näin ja missä välis palaveri ja kenen kanssa ja, mitkä hänen mahdollisuudet jatko-opintoihin on ja, siitä se tulee varmaan se, miten me onnistutaan hyvin. (Haastattelu: opettaja)

Koulujen käytänteissä ja henkilökunnan haastatteluissa näkyy kuitenkin myös se, kuinka kielen koetaan tuottavan haasteita oppitunneilla. Tyypillisimmät haasteet ilmenevät koulun aikuisten puutteellisena keinovalikoimana tukea oppitunneilla oppilaita, joiden suomen kielen taito on heikko. Jotkut haastateltavat nostavat esiin kysymyksen, onko koulunkäynti puutteellisella opetuskielen taidolla ja ilman riittävää tukea oppilaan näkökulmasta oikeudenmukaista. Oppilaiden vaihtelevien kielitautojen kuvataan kuormittavan paitsi opetusta, toisinaan myös koulun hallintoa, kun tieto oppilaiden tuen tarpeista siirtyy koulujen ja kuntien välillä huonosti tai joskus ei lainkaan. Haastateltavat nostavat toisinaan oppilaiden perheistä puhuttaessa ongelmaksi yhteisen kielen puutteen, vaikka monenlaisia hyviä käytänteitä kommunikaation kommunikation on luotu. Näitä arjen haasteita erittelemme ja tulkitsemme seuraavissa alaluvuissa.

Kieli, koulu ja perheet

Tutkimiemme koulujen kokeneisuus kielellisesti moninaisten perheiden kanssa toimimisessa näkyy muun muassa siinä, että tulkkipalveluiden tilaaminen on rutiinia ja koululta perheille lähtevän tiedon saavutettavuutta mietitään. Osassa kouluista järjestetään omia vanhempainiltoja niille perheille, joissa ei puhuta suomea. Wilman käytön tiedetään olevan haastavaa osalle vanhemmista, ja sen käyttöön järjestetään osassa kouluista tukea.

Vaikka käytännön tasolla kouluilla onkin käytössä monia monikielistä arkea sujuvoittavia toimia, tarkastellessamme kielen, yhteiskuntaluokan ja koulun suhdetta analyttisellä tasolla havaitsimme, että valtaväestön alempien yhteiskuntaluokkien perheet sekä perheet, joissa ei puhuta suomea ensimmäisenä kielenä, rinnastuvat. Tällöin puheen tasolla koulun näkökulmasta haastaviksi perheiksi nostetaan kaksi, samalla varsin homogeeniseksi ryhmäksi puheissa rakentuvaa joukkoa: huono-osaiset suomenkieliset perheet sekä perheet, joiden jäsenten suomen kielen taito on heikko. Suomen kielen puutteellinen taito yhdistyy näin perheiden matalaan yhteiskunnalliseen asemaan sitä kautta, että nämä kaksi ryhmää rinnastetaan haasteista puhuttaessa:

No, jossain Savossa ei varmaan maahanmuuttajia oo näin paljon ja... Mut onhan sielläkin ongelmia perheissä ja sitä kautta oppilailla... (Haastattelu: koulun johto)

Tulkitsemme tätä niin, että vaikka maahanmuuttotustaisten perheiden yhteiskunnallista asemaa ei sanallisteta, haastattelupuheessa on samankaltainen huoli vanhemmuuden taidoista näissä perheissä kuin huono-osaisen valtaväestön perheissä (ks. Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Tämä tulee näkyviin esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, puhekielessä S2-oppimäärää, opiskelevien oppilaiden perheille suunnatussa vanhempainillassa, jossa eräässä tutkimuskouluistamme käydään läpi hyvin erilaisia asioita kuin koulun yleisessä vanhempainillassa. Kun koulun yleisessä vanhempainillassa kerrotaan koulun kehittämiseen liittyvistä hankkeista ja ohjelmista, suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden perheille suunnatussa erillisessä vanhempainillassa keskitytään koulunkäynnin ja kasvatuksen perusteisiin, muun muassa koulun sääntöihin ja järjestelyihin, kouluruokailun tärkeyteen, nukkumisesta huolehtimiseen sekä harrastusten löytämiseen. Alemman yhteiskuntaluokan implisiittinen liittäminen suomen kielen taidon puutteeseen näkyy aineistossamme myös ilmaisten harrastusmahdollisuuksien korostamisena S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden vanhempainillassa.

Kouluissa on perinteisesti koettu vaikeaksi puhua köyhydestä ja rahasta, mikä tuottaa puheeseen erilaisia kiertoilmauksia, kuten puhetta sosiaalisista ongelmista, yksinhuoltajuudesta ja vuokra-asumisesta (Huilla ym. 2021). Keskiluokkaisten vanhempien on usein alemmista luokista tulevia vanhempia helpompaa toimia vaivattomasti yhteistyössä koulun kanssa (Metso 2004; Berg & Peltola 2015). Vaikka käsi-

tystä S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden perheiden homogeenisyydestä paikoin aineistossamme haastetaan, suomen kielen taidon puutteeseen ja mahdollisiin kulttuurieroihin liittyy olettaen myös vanhemmuuden tukemisen tarpeesta. Lähtökoh- taisesti kotikieleltään muiden kuin suomenkielisten perheiden yhteiskunnallisen aseman oletetaan olevan verrattain matala, mitä tukee aineistossamme puhe, jossa erikseen muistutetaan, että näiden perheiden joukossa on myös korkeakoulutettuja ihmisiä. Sekä alemman yhteiskuntaluokan että muun kotikielen kuin suomen aja- tellaan tuottavan haasteita perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, mikä muovaa opettajien odotuksia perheitä kohtaan:

[Opettaja] toteaa minulle, että voin varmaan huomata, minkälaiset ryhmät täältä [yleisestä vanhempainillasta] puuttuvat. Hän osoittaa ympärilleen. Hän lisää, ettei täällä ole paljon maahanmuuttajataustaisia vanhempia pai- kalla. Sanon hänelle, että olin tänään S2-vanhempainillassa ja siellä oli hy- vin porukkaa paikalla. (Kenttämuistiinpanot)

Perheisiin liittyvässä puheessa tulee näkyviin suomen kielen osaaminen lähtökoh- tana, jonka pohjalle koulun toiminta ja siten myös kodin ja koulun yhteistyö rakentuu. Tapauksessa, jossa maahanmuuttotauksaiset perheet ovat nostaneet esiin huolensa siitä, tulevatko heidän lastensa huolet kuulluksi yhdenvertaisesti koulussa, kun lapset eivät puhu vielä hyvin suomea, opettajat pohtivat, että eivät voi asialle mitään, koska eivät puhu oppilaiden kanssa samaa kieltä. Taustaoletus tällöin on, että oppilaiden tulisi puhua suomea voidakseen tulla kuulluiksi (ks. myös Huilla & Juvonen 2020).

Aineistomme puheessa ja havainnoissa perheiden kielen osaaminen, maahan- muuttotauksa ja yhteiskuntaluokka rinnastuvat tavalla, jossa opetuksen näkökulmas- ta ”haastavaksi” oppilaaksi rakentuu suomen kieltä riittämättömästi taitava oppilas, jonka oletetaan maahanmuuttotauksansa lisäksi tulevan alempien yhteiskuntaluok- kien perheistä. Tässä kehyksessä oppilaiden ja heidän perheidensä moninaisuus ty- pistyy eritoten kielellisen osaamisen puutteeksi.

Opetusryhmät ja S2-oppimäärän opetuksen kirjavat käytänteet

Opetusryhmiä ja niiden käytäntöjä järjestetään tutkimuskouluissamme vaihtelevil- la tavoilla. Mikäli luokkajaot on esimerkiksi tehty painotetun opetuksen valintojen mukaan, suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaita valikoituu aineistom- me perusteella enemmän painotetun opetuksen luokkiin. Toisinaan luokkajako voi puolestaan vaikuttaa siihen, miten S2-oppimäärän mukainen opetus on järjestetty: S2-oppimäärän mukaista opetusta ei aina tarjota painotetun opetuksen oppilaille omassa pienryhmässä, vaan toisin kuin yleisopetuksen oppilaille, heidän opetuksen- sa on toisinaan järjestetty suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien oppi- laiden kanssa. Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että painotetun opetuksen oppilaat ovat yleensä ”kielellisesti lahjakkaita” ja tarvetta pienryhmäopetukselle on vähän. Oppilaiden keskuudessa tähän järjestelyyn suhtaudutaan aineistossa vaihtelevasti.

Erillinen pienryhmäopetus ei ole aina opettajien toiveiden mukaista, vaan osa toivoo resursseja nimenomaan samanaikaisopetukseen. Toisinaan S2-oppimäärän mukaisista opetusta ei pystytä järjestämään sitä tarvitsevalle oppilaalle lukujärjestysteknisten seikkojen vuoksi.

Luokka- ja ryhmäjakojen keinoin saatetaan myös pyrkiä vaikuttamaan suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden osuuteen luokan oppilaiden kokonaismäärästä ja sitä kautta oppilaiden sosiaaliin suhteisiin. Kaverisuhteiden muotoutumista oppilaan ensimmäisen kielen perusteella ei pidetä aineistossamme välttämättä hyvänä silloin, kun kyseessä ei ole suomi, vaan sen ajatellaan hidastavan suomen kielen omaksumista. Tässä ajattelutavassa havainnollistuu suomen kielen normatiivisuus ja se, että muut kotikielet eivät näyttäyty perusopetuksen kentällä pääomana, joka voisi tukea oppimista:

[T]oivon, että suomi toisena oppilaat jakautuu tasaisesti niihin luokkiin, että ei tule luokkaa, jossa on enemmistö suomi toisena [--] se kielenkehitys ei tapahdu samalla tavalla kun siellä on paljon esim. samaa äidinkielenään puhuvia, on se sitten arabia tai joku muu, niin nehän niin hirveen paljon kommunikoi sillä omalla äidinkielellään. Kun täs ois tosi tarkeeta, että ne kuulis sitä suomee ja oppis sitä kautta. (Haastattelu: koulun johto)

Toisaalta kielen kanssa paljon tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisen yhteen ryhmään koetaan paikoin mahdollistavan tukiresurssien paremman kohdentamisen. Kun luokkajaot on tehty painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin perusteella painotetun ja yleisopetuksen opetusryhmiksi, tutkimuskouluissa kuvataan kielellisen tuen tarpeiden kasaantuvan useammin yleisopetuksen ryhmään. Syitä tälle eräs opettaja pohtii näin:

Tähän me itse asias tänä, syksynäkö me just puututtiin. [--M]ua kiinnosti kuulla että sillon kun kolmosella ne hakee niin, esitin kysymyksen että onko meillä edes, monella kielellä ne painotusluokka et miten siihen, siinä vaiheessa kun ne hakee sinne niin onko kaikilla, yhtäläinen mahdollisuus hakea painotus-, ymmärtääkö kaikki mist on kyse. [--] Ja, käsittääkseni tiedot ei ole mennyt useammalla kielellä. Et en tiä mut ehkä tollasis voi olla jotain pieniikin, syitä siihen. (Haastattelu: opettaja)

Jotkut haastateltavat korostavat, että painotusluokalle haettaessa kielitaito tai erityisen tuen tarve ei saa olla este hyväksytyksi tulemiselle. Kielieroja painotetun ja yleisopetuksen luokkien välillä kuitenkin on. Yhden koulun haastatteluissa näiden erojen uskotaan yläkouluun siirryttäessä jossain määrin tasoittuvan siitä syystä, että yläkouluikäisillä oppilailla ajatellaan olevan hieman enemmän mahdollisuuksia itse vaikuttaa painotusluokalle hakeutumiseen.

Lisäksi käytännössä kriteerit saada suorittaa S2-oppimäärää ovat hyvin vaihtelevia: haastatteluissa nostetaan esiin se, että oppimäärään oikeuttavan statuksen saa, mikäli oppilaan vanhemmat ovat maahanmuuttajia, ja että käytännössä siirtyminen S2-oppimäärästä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään voi olla oppilaan taidoista riippumatta hyvin vaikeaa. Erään koulun havaintojaksolla huomio kiinnittyi siihen, että S2-oppimäärän mukaisessa opetuksessa saattavat opiskella rinnakkain oppilaat, jotka juuri ja juuri puhuvat suomea, sekä oppilaat, joiden puheen tai kirjoituksen perusteella ulkopuolinen ei voisi päätellä, ettei suomi ole heidän ensimmäinen kielensä. Ristiriitaista on, että kouluissa myös paikoin tunnistetaan oppilaiden heterogeeniset taidot ja taustat, mutta tästä huolimatta heistä puhutaan yksinkertaistaen ”S2-oppilaina”, mikä puolestaan häivyttää moninaisuutta ja vaihtelevia tuen tarpeita. Oppilaiden moninaiset tarpeet pelkistyvät näin järjestelmän tasolla yhtenäiseksi, ei suomea puhuvien joukoksi. Tätä yhtenäisyyttä kyseenalaistetaan, mutta harvoin:

Siel on niin paljon asioita liikenteessä ja ne tilanteet on eri perheillä niin erilaisia, et niit ei oikein voi, meillä ei ole tyypillistä S2-oppilasta, meillä ei ole tyypillistä S2-huoltajaa. Meil on oppilaita ja meil on huoltajia. (Haastattelu: opettaja)

Vaikka S2-oppimäärää opiskeleville oppilaille on useimmiten tarjolla pienryhmäopetusta, suomen kielen opetusta kuvataan haastatteluissa jokaisen opettajan asiaksi. Yhtä lailla tuodaan esiin se, ettei tähän ole välttämättä aina tarvittavaa osaamista tai resursseja: muilla kuin S2-oppimäärää opettavilla ei ole aina keinoja tukea varsinkaan niitä oppilaita, joiden suomen kielen taito on erityisen heikko:

[-] meillä on kaks S2-opettajaa tällä hetkellä, jotka opettavat siis ainoastaan S2-oppiainetta, mutta silti jokainen luokanopettaja joutuu tietysti myös opettamaan S2:a siinä ohessa, koska siinä luokassahan on koko ajan myöskin oppilaita, joilla on suomen kieli toisena kielenä, et siinä tulee kaikille kuitenkin. (Haastattelu: koulun johto)

Mutta sitten toisilla luokilla voi olla, että mulla on yksin ysiluokan ryhmä, jossa yksi tyttö lukee nelosluokan [oppi]kirjoja. [-] Ja nyt on sillä luokalla sitten on kaks muutakin tämmöstä tyttöä joilla on massiivisia kielellisiä vaikeuksia. Jos yhdellä luokalla rupee olemaan kolme, niin sitähan ei pystytäkään oikeesti handlaamaan. Paperilla voidaan sanoa, että hienosti integroituu, mutta oikeesti. [--] Se on hyvin hankalaa. (Haastattelu: opettaja)

Tutkimissamme kouluissa on ilmeinen tarve järjestää opetus sekä ryhmät niin, että kaikki oppilaat omaksuisivat suomen kielen: bourdieulaisesti ajatellen suomen kielen sujuva hallinta on kentän luonnollinen perustaso, jolle kaikki oppilaat tulisi saattaa opetusta varten (ks. myös Juva 2019), ja siitä muodostuu eräänlainen reunaeh-

to koulun toiminnalle. Tämä korostuu, kun seuraavassa tarkastelemme pedagogisen eriyttämisen käytänteitä sekä opettajien keinoja tukea muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaitaan.

Monikielisyys ja pedagogisen eriyttämisen haasteet

Aineistostamme käy ilmi koulun kentällä vallitseva suomenkielisyyden normi ja se, ettei koulujärjestelmä ole tavoitteista huolimatta kenties varautunut siihen, että kasvava osa oppilaista ei ole suomenkielisiä (ks. myös Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019). Monikielisyys haastaa siten koulujen normaaliksi miellettyä (suomenkielistä) arkea, jossa toimitaan yhteiskunnan legitimiillä kielellä, ja järjestelmätason puutteet monikielisyyden huomioimisessa pakottavat opettajia toisinaan improvisimaan arjen haasteiden ratkaisemiseksi. Lukuaineissa ilmeneviin haasteisiin ratkaisuja saatetaan hakea lyhytaikaisilla, sattumaankin perustuvilla ratkaisuilla:

[Opettaja] tuo venäjänkieliselle [oppilaalle kirjan], jossa on lyijykynällä kirjoitettuja venäjänkielisiä muistiinpanoja. [-] ”Te voisitte katkoa yhdessä näitä muistiinpanoja, kun on joku toinenkin venäjänkielinen oppilas sattunut olemaan, aiemmin”. [-] Opettaja laittaa kirjan tytön eteen pulpetille ja osoittelee kirjan sivuille, ”kattokaa ku täällä on nää muistiinpanot, mä luulen et niistä vois olla hyötyä.” (Kenttämuistiinpanot)

Pedagogisella eriyttämisellä viittaamme siihen, että opetusryhmän sisällä oppilaille voidaan antaa esimerkiksi laadullisesti tai määrällisesti erilaisia tehtäviä, joiden ajatellaan parhaiten vastaavan heidän senhetkistä taitotasoaan ja oppimisen tarpeitaan. Kielelliseen pedagogiseen eriyttämiseen liittyy aineistossa jonkin verran riskitiräistä puhetta. Oppilaan heikko kielitaito nähdään eräässä koulussa samaan aikaan sekä varhaisen yleisopetukseen integroimisen että yleisopetuksen oppituntien pedagogisen eriyttämisen perusteena: jos yleisopetuksen luokassa on paljon oppilaita, joilla ”suomenkielen taito on puutteellinen, niin pakko eriyttää” (Haastattelu: koulun johto). Samaan aikaan, kun oppilaiden halutaan kipeästi oppivan suomen kielen luokkatovereidensa tuella, he saattavat muodostua luokassa haasteeksi, jotka pedagogisen eriyttämisen nimissä voidaan sijoittaa opiskelemaan erilleen muusta ryhmästä.

Kieli nousee ratkaisevaksi kysymykseksi integroitaessa oppilaita valmistavalta luokalta yleisopetukseen: valmistavassa opetuksessa oleva oppilas pyritään integroimaan usein mahdollisimman varhain esimerkiksi käsityöhön ja liikuntaan, joissa ”ei oo se kieli esteenä” (Haastattelu: opettaja). Sen sijaan lukuaineissa joudutaan toisinaan neuvottelemaan opettajien kesken oppilaan integroinnista tunnille, huolimatta oppilaiden oikeudesta osallistua yleisopetukseen.

Opettajien vähäisiä resursseja tukea kaikkia oppilaita pidetään valitettavana, mutta jollain tavalla myös väistämättömänä asiana. Eräs opettaja kuvaa ajattelunsa muuttumista seuraavasti:

Mutta mä luulen, että pikkuhiljaa tää kun näit [heikosti suomen kieltä taitavia oppilaita] tulee enemmän, pölähtää, ni sitte jotenki suhtautuu, et seki on arvokasta, et se istuu sillä tunnilla ja se kuulee ja mä vaik käyn pari kertaa silt kysymässä, että ootko ymmärtäny ja että haluatko kysyä jotain, ni sekin on jo tärkeä sille viesti, että hän saa olla siinä vaikkei ymmärrä kaikkee. Että se oli jotenkin suuri huoli sillon aikasemmin, että miten mä tän kanssa. (Haastattelu: opettaja)

Näin tullaan kuitenkin hyväksyneeksi se, että oppilas, joka ei hallitse suomea, ei tosiasiassa pysty osallistumaan opetukseen. Tämä eräänlainen asiantilan hyväksyminen nousee toisen koulun havainnointijaksolla esiin erään opettajan toteamuksessa, että tietyn pisteen jälkeen ei jaksa enää sanoa tai yrittää, mutta hiljaa istuvat oppilaat eivät kuitenkaan häiritse oppituntia. Opettaja kuvaa syiden olevan ”jossain muualla kuin täällä koulussa” (kenttämuistiinpanot), mikäli (S2-oppimäärää opiskeleva) oppilas ei panosta opiskeluun; samassa yhteydessä hän harmittelee sitä, kuinka tuntien suunnitteluun ei ole riittävästi aikaa, mutta ei kuitenkaan pohdi ajanpuutteen vaikutusta oppilaiden kielellisen tukemisen mahdollisuuksiin. Ajatus oppilaiden unohtamisesta luokassa nostetaan haastatteluissa esiin huolestuttavana ilmiönä:

Et ajatuksena [integroidussa alkuopetuksessa] on varmaan se, että ku siellä muutenkin opetellaan lukemaan ja kirjaimia ja näitä, niin siinä kohtaa on helpompi syöksyä sinne. Mikä tavallaan on totta ja ymmärrän ne perusteet sillekin, mutta jotenkin se pitäs aina vähän miettiä, että miten se sitte käytännössä järjestetään, et siin on ehkä ne 25 muuta sit siinä vieressä, että varmaan aika paljon on niitäkin tilanteita, että jäävät aika vähälle huomiolle, vähän oman onnensa nojaan sinne luokkaan sitten. (Haastattelu: opettaja)

Eräs opettaja pohtii myös oppilaan oikeuksien toteutumista:

Opettaja: Mutta mikä on ehkä ongelmallisinta nyt tässä, jos miettii tätä maa-hanmuuttajataustasuutta, niin on se, että meille tulee niin paljon tällä hetkellä semmosta puolikielistä oppilasta.

Haastattelija: Niin eli ne tulee suoraan sielt jostain valmentavasta?

Opettaja: Joo, joka on sitten sitä, että ei ymmärrä täällä mitään. Siinä mun mielestä poljetaan tämmöstä oppilaan oikeusturvaa. Laitetaan tänne päivähoitoon, säilytykseen. Ihan järjetöntä touhua. (Haastattelu: opettaja)

Kielitaitoon liittyvään integroimiseen sisältyykin keskustelua oppilaan oikeuksista kumpaankin suuntaan: heillä olisi oikeus sekä riittävään kielelliseen tukeen että osallisuuteen koulussa, mutta näiden samanaikainen järjestäminen näyttäytyy monien opettajien puheissa mahdottomana.

Suomen kieli opiskelun edellytyksenä

Vaikka ongelmat toisinaan tunnistetaan, kuten edellä, tutkimissamme kouluissa on käytössä rajalliset resurssit ja keinovalikoima tukea niitä oppiaita, joilla on heikko suomen kielen taito. Opettajien keskuudessa oppilaiden vaihteleva suomen kielen taitotaso nähdään arvioinnin kannalta haasteellisena: heikosti suomen kieltä osaavien kohdalla harmitellaan, että on vaikeaa tietää, vaikuttaako oppilaan koesuoritukseen kielen vai sisältöjen ymmärryksen puute. Sopivan oppimateriaalin puute on yksi näkyvimmistä seikoista, joissa järjestelmätason oletus suomen kielestä kentän luonnollisena lähtökohtana tulee esiin. Oppimateriaalin puutteellisuus tiedostetaan opettajien keskuudessa, mutta tätä saatetaan pyrkiä ratkaisemaan antamalla oppilaille paljon vastuuta omasta opiskelustaan. Tätä kuvastaa esimerkiksi havaintojakson tilanne, jossa ensimmäisenä kielenään muuta kuin suomea puhuvia oppilaita ohjeistetaan valmistautumaan kokeeseen lukemalla suomenkielistä koemateriaalia kaksin verroin muihin verrattuna. Oppilaita kannustetaan myös pyytämään oma-aloitteisesti apua tunnilla, mikäli suomenkielinen opiskelumateriaali tuottaa heille haasteita, mitä seuraava aineistokatkkelma lukuaineen tunnilta kuvaa:

[Opettaja ohjeistaa koko luokkaa]: Ei tarkoita et on mitenkään huonompi jos sanoo et ei ymmärrä jotain asiaa. Jokaisella on varmasti asioita joita ei vielä ymmärrä. Totta kai jos äidinkielesi ei ole suomi ni siellä on varmasti sanoja jotka on vaikeita. Malta kertoa jos haluat jutella aikuisen kanssa, multa saat tulla kysymään niitä asioita. (Kenttämuistiinpanot)

Vastuuttamisen ongelma piilee kuitenkin siinä, että suomen kielen kanssa kamppailevalle oppilaalle vaikeuksien sanallistaminen oma-aloitteisesti on oletettavasti hyvin vaikeaa: näin suurempi vastuu yhdistyy oppilaan vähäisempään kielipääomaan ja toiminnan mahdollisuuksiin (ks. myös Huilla & Juvonen 2020). Myös suomea paremmin osaavia oppilaita voidaan vastuuttaa huolehtimaan niistä luokkatovereistaan, joille suomen kielen taitotaso tuottaa haasteita opiskeluun tai tunnilla osallistumiseen. Etenkin kaksikielisten oppilaiden saatetaan odottaa tukevan toisiaan opiskelussa, kun taas suomea ensimmäisenä kielenään puhuvat oppilaat saattavat saada opettajalta kehuja siitä, että auttavat heikosti suomea taitavia luokkatovereitaan. Näin toisten auttaminen on opettajien silmissä toisille oppilaille perusoletus, toisille opettajan myönteisen arvion kautta pääoman lähde.

Heikosti suomen kieltä osaavat oppilaat saavat opettajilta kiitosta, jos he osoittavat hyvää koulumotivaatiota, mutta samalla opettajat puhuvat kielitaidottomuudesta, joka vaikuttaa oppimiseen ja koulussa pärjäämiseen. Tämä edellyttää opetuksessa tasapainoilua oppilaiden erilaisten tarpeiden välillä, kuten opettaja seuraavassa kuvaa:

En mä tiiä, miten opettaa [oppiainettani] silleen.. [naurahtaa] kasi-, ysiluokkal vaikka, sisältöjä siinä jos porukka ei osaa suomea. [--] Koska terminologia

on hankalaa suomalaisilleki, suomenkielisille. Ni, tuntuu vaan välillä vähän tyhmältä. Sit se tasapaino et miten... pakko vääntää rautalangasta monii asioita nii sit osa tylsistyy taas ihan. Että miten sitte siinä. (Haastattelu: opettaja)

Kouluissa tiedostetaan kielelliset haasteet myös suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien kohdalla, kuten opettaja yllä toteaa. Eräs suomen kielen opettaja kertoo keskittyvänsä opetuksessaan paljon sanaston opetteluun niin suomea ensimmäisenä kuin toisena kielenään opiskelevien kanssa, sillä sanavaraston köyhtyminen on myös suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaita koskeva huoli. Toinen opettaja kuvaa Covid-19-pandemian myötä toteutetun etäopetuksen pakottaneen tehtävien entistä selkokielisempään ohjeistamiseen, minkä ajatellaankin palvelleen kaikkia oppilaita:

[--] kun asiat pitää ilmasta selkeästi niin sitten saattaa olla että jopa sellanen tyyppi jonka normaalisti ajateltais ymmärtävän ne asiat niin, saattaa ymmärtää sen selkeen esitystavan kautta. Jos sen selkeän esittämisen toteuttaa hyvin, niin sitten se palvelee ihan kaikkia. (Haastattelu: opettaja)

Toisaalta liika selkokielisyys ja ilmausten yksinkertaistaminen kaikessa opetuksessa voidaan kokea myös kielellistä rikkautta köyhdyttävänä ja siten koulun tehtävää laiminlyövä:

Sit se yks asia on toi oppilaiden kielitaito, joka must, on siinä mielessä harmillista et tuntuu et kaiken opetuksen täytyy tällä hetkellä tapahtua selkokielellä. Silloin se tehtävä joka koululla on et me laajennettais ja rikastutettais sitä oppilaan, sen suomi äidinkielenä -oppilaan kielitaitoo niin me menetetään sitä, kun meidän pitää opettaa hyvin peruskäsitteillä ja ei ehdi lähteä sinne, että käyttäis paljon synonyymejä tai kuvaannollisia ilmaisuja. (Haastattelu: opettaja)

Yllä olevassa katkelmassa selkokielisyyden käyttäminen opetuksessa näyttäytyy vastakkaisena tavoitteena suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden kielitaidon rikastuttamiselle. Tämä tekee näkyväksi opettajiin ja kouluihin kohdistuvia moninaisia, ristiriitaisia paineita ja odotuksia, jotka heidän odotetaan opetuksessa huomioivan. Toisaalta huoli suomen kielen köyhtymisestä selkokielisyyden ja siten saavutettavuuden myötä voi heijastaa myös pääosin suomenkielisen opettajakunnan omaa suhdetta suomen kieleen ja perusopetuksen normaaliin (ks. myös Flynn 2013).

Tutkimissamme kouluissa odotetaan siis oppilailta tietyn vähimmäistason suomen kielen osaamista, jotta opetus voidaan toteuttaa mielekkäällä tavalla tai ylipäätään. Näin suomen kieli näyttäytyy eräänlaisena lähtöoletuksena opetukseen osallistumiselle, toisin sanoen se väärintunnistetaan luonnolliseksi ominaisuudeksi pääoman omaamisen sijaan. Koulun kulttuuristen odotusten rakentuessa sen va-

raan, että koulussa puhutaan suomea, keinot ratkaista arjen ongelmia ovat vaihtelevat (opettajien odotusten rakentumisesta ks. Juvonen & Toom 2023). Suomen kielen osaamisen edellytys luokahuoneessa ulottuu myös henkilökuntaan, mikä tiivistyy erään opettajan pohdintaan avustajaresursseista:

Et mun mielest siin on kyllä, et niinkun pitäis olla, valitettavasti, siis kauheeta, mut [avustajalla] pitäis olla tietty siis suomenkielen taso ennen kuin pystyy olemaan hyödyksi siinä luokkayhteisössä. (Haastattelu: opettaja)

Oppilaiden suomen kielen puutteesta syntyvistä ongelmista puhutaan paljon ja suomen kielen osaamisen edellytykseen, kentän normaaliin, pyritään vastaamaan, mutta samalla tiedostetaan tähän edellytykseen vastaamisen käytännön vaikeus. Harvoin puhutaan siitä, ettei koulujen henkilökunnalla ole laajempia kielellisiä resursseja, jotka vastaisivat paremmin oppilaiden moninaisia kielitaitoja. Silloin, kun oppilaiden kielellinen moninaisuus ja oman kielitaidon puutteet siihen nähden havaitaan, moninaisuuteen vastaaminen kuvataan mahdottomaksi:

[--] ja kun mun venäjäni on surkeaa ja viro on surkeaa ja en puhu arabiaa enkä puhu albaniaa enkä somalin kieltä, niin tavallaan se että, siin ois ikuisen kehitettävä asia mut meil ei voi olla mitään päivystävää tulkkia joka puhuu kaheksaa kieltä. Se ois aika ihana, mutta, sellaseen meillä ei ole mahdollisuutta. (Haastattelu: opettaja)

Pohdinta

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että monikielisestä arjesta huolimatta suomenkielisyys näyttäytyy tutkimissamme kouluissa luonnollistuneena oletuksena (Bourdieu 1977). Näin ollen ei myöskään tunnisteta sitä, miten kielitaito juuri legitiiminä kulttuurisena pääomana ei jakaudu tasaisesti oppilaiden välillä, eikä sitä, miten tämä pääoma tai sen puute voi yhdistyä yhteiskunnallisiin asemiin. Tutkimuksemme keskeisin havainto on, että koulujärjestelmä ja sen arki rakentuvat pitkälti sen oletuksen varaan, että oppilaalla on tietystä ikävaiheessa oltava tietynlaiset suomen kielen taidot, jotta hän voi osallistua onnistuneesti opetukseen. Kouluissa elää toive, että oppilaat integroituisivat kouluun sulavasti eli omaksuisivat kentän normin (ks. Juva 2019; Rinne 2012), suomenkielisyyden, jotta koulu voisi toteuttaa opetus- ja kasvatustehtäviään. Tarjoamalla S2-oppimäärän mukaista opetusta pyritään tasaamaan koulupolkuja ja lähtökohtaeroja, mutta nykyisellään se myös tyypistää suuren ja moninaisen oppilasjoukon erilliseksi mutta homogeeniseksi ryhmäksi, jonka tarpeisiin vastaaminen koulujen arjessa yhdenvertaisesti on haastavaa. Tätä puheissa muodostettua ryhmää rinnastetaan aineistossa alempien yhteiskuntaluokkien oppilaisiin.

Samanaikaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa kouluja kielitietoisuuteen sekä pedagogiikkaan, joka arvostaa ja hyödyntää oppilaiden omia äidinkieliä. Monikielisyyden tavoitteiden ja todellisuuden välinen ristiriita on todettu aiemmissa tutkimuksissa (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Harju-Autti, Mäkinen & Rättyä 2021; Piippo, Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2021). Ristiriita voi selittyä osittain sillä, että koulutuksen kentän legitiimi kieli on suomi, jonka valta-asemaa ei legitiimiyden luonteen mukaisesti tunnisteta (Bourdieu 1985).

Järjestelmän ja sen osien muodostuessa sen normatiivisen ajatuksen ympärille, että suomen kielen osaaminen on jotakin, jota oppilailta voidaan luonnollisesti odottaa, kielen luonne pääomana hämärtyy. Tällöin ongelmaksi nostetaankin usein ne perheet tai oppilaat, joiden suomen kielen taito on heikko, sekä (henkilö)resurssit, jotka eivät riitä näiden oppilaiden tukemiseen ja nostamiseen perustasolle (ks. myös Pitkänen ym. 2021). Sitä taas ei aineistossamme useinkaan kritisoida tai havaita, että koulu on lähtökohtaisesti rakennettu sille oletukselle, että kaikki voivat opiskella suomeksi. Järjestelmän puutteet huomataan esimerkiksi sopivien opetusmateriaalien vähäisyytenä, mutta siitä huolimatta vastuu opinnoista kasautuu monissa tapauksissa oppilaille itselleen.

Kun siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle on koulutuksen periytyvyyden näkökulmasta merkittävä (Härkönen & Sirniö 2020), legitiimin kielen omaksumisen paine kasautuu perusopetukseen. Kielen, yhteiskuntaluokan ja koulun välinen suhde hahmottuu koulutuksen tehtävien kautta. Näiden kahtalainen rooli tulee näkyviin koulujen arjessa: koulutuksen tehtävä on tuottaa oppilaille heidän tarvitsemansa kvalifikaatiot yhteiskunnassa toimimiseen, mutta kvalifikaatioiden avulla koulutus toisaalta myös toteuttaa valikointitehtäväänsä, eli saattaa yhteiskunnan toimijoita erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006). Sen myötä koulutus uusintaa tai muokkaa yhteiskunnan luokkarakennetta. Jotta peruskoulu voisi toteuttaa koulun näkökulmasta onnistuneesti kvalifointitehtävää, vaikuttaa kuitenkin olevan niin, että oppilaalla täytyisi olla riittävät alkutaidot, joista suomen kielen taito muodostuu keskeiseksi. Hyvä opetuskielen taito on siis paradoksaalisesti yhtä aikaa niin koulutuksen tavoite kuin sen edellytys. Kun suomen kieli on edellytys menestykselliseen navigointiin koulutusjärjestelmässä, toimii se pääomana, joka mahdollistaa koulutuksellisen pääoman muuntumisen esimerkiksi taloudelliseksi pääomaksi seuraavien asteiden koulutuksen kautta (Bourdieu 1984, 1986). Pääomien muuntaminen ja kumuloituminen liittyvät oleellisesti tuleviin sosiaalisiin asemiin asettumiseen, luokkarakenteeseen solahtamisen prosessiin. Oppilaan puutteellinen suomen kielen taito tuottaa kertautuvan haasteen oppilaalle: riittävän pohjataidon puuttuminen vaikeuttaa oppiaineiden opetusta ja oppimista ja siten kvalifikaatioiden yhdenvertaista saavuttamista. Näin kieli heijastuu oppilaan koulupolkuun ja koulun valikointitehtävän kautta siihen yhteiskunnalliseen asemaan, jonka koulutuksella voi saavuttaa.

Yksittäisen oppilaan tai tämän perheen on mahdotonta ratkaista tätä rakenteellista pulmaa. Herää myös kysymys, miten yksittäisen opettajan tai koulunkaan olisi mah-

dollista ratkaista koko järjestelmän tason tuottamaa ristiriitaa, jossa oppiaineiden opettaminen ja yhdenvertaisten koulupolkujen mahdollistaminen yhtäältä edellyttää monessa tapauksessa suomen kielen opettamista ja jossa toisaalta normatiivisella tasolla suomen kieltä oletusarvoisesti osataan. Suomen kielen taidon tunnistaminen eroja tuottavaksi pääomaksi perusopetuksen kentällä ja sen ymmärtäminen yhtenä keskeisenä avaimena yhteiskunnallisten luokka-asemien uusintamisessa ja uudistamisessa ovat edellytyksiä järjestelmätason ratkaisujen löytämiselle.

Lähteet

- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah, E. 2019. Monolingual Ideologies Confronting Multilingual Realities: Finnish Teachers' Beliefs About Linguistic Diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tuemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. London: Taylor & Francis.
- Baszanger, I. & Dodier, N. 1997. *Ethnography: Relating the Part to the Whole*. Teoksessa: Silverman, D. (toim.) *Qualitative research*. London: SAGE.
- Berg, P. & Peltola, M. 2015. Raising Decent Citizens. On Respectability, Parenthood and Drawing Boundaries. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 23 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/08038740.2014.938116>
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia* 2013:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods in Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53 (15), 3155–3171. <https://doi.org/10.1177/0042098015621441>
- Bernstein, B. 2003. *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). London: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1990.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Käännös Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Käännös Richard Nice. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Käännös J.P. Roos. Jyväskylä: Gummerus.
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital*. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1991. *Language & Symbolic power*. John B. Thompson (toim.), Käännös Gino Raymond & Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Käännös Richard Nice. London: Sage Publications.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2001. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. SAGE, 352–368.
- Fine, G. A. 2003. Towards a peopled ethnography. *Ethnography* 4, 41–60. <https://doi.org/10.1177/1466138103004001003>

- Fletcher, A. 2017. Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology* 20 (2), 181–194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Flynn, N. 2013. Linguistic capital and the linguistic field for teachers unaccustomed to linguistic difference. *British Journal of Sociology of Education* 34 (2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710004>
- Goldstein, T. 2008. The capital of “attentive silence” and its impact on English language and literacy education. Teoksessa J. Albright & A. Luke (toim.) *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2005. Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5 (1). <https://doi.org/10.1177/1468794105048659>
- Hardy, C. 2011. Language and education. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Bourdieu, language and linguistics*. London: Continuum Press, 170–193.
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. 2021. ‘Things should be explained so that the students understand them’: adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>
- Harker, R. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education* 5 (2), 117–127.
- Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala 2021. Joka neljäs peruskouluikäinen on vieraskielinen. (Viitattu 20.10.2021, <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus>).
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. *Helsinki Studies in Education, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus* 51 (4), 455–466.
- Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58 (3), 253–268.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–85. *European Sociological Review*.
- Jackson, A. & Mazzei, L. 2012. *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Juva, I. 2019. Who can be ‘normal’? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsingin yliopisto, *Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 58.
- Juvonen, S. & Toom, A. 2023. Teachers’ expectations and expectations of teachers: understanding teachers’ societal role. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland’s Famous Education System - Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer.

- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. 2020. Eriarvoisuus koulutuksessa. Teoksessa Mattila, M. (toim.) Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätö sr.
- Kalenius, A. 2023. Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.
- King, E. & Scott, L. 2014. English as gatekeeper: linguistic capital and American schools. *Journal for Multicultural Education* 8 (4), 226–236.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Koda, K. 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning* 57 (Suppl. 1), 1–44.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in Urban Finland. *Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences* 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. 2022. Class, migrant background and misrecognition of capital in the university admission. *Ethnography and Education* 17(4), 368–388. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2089534>
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Käyhkö, M. 2020. ”Osaanko mä nyt olla tarpeeksi yliopistollinen?": Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 57 (1), 7–25.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lareau, A. & Weininger, E. 2003. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567–606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.bo>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 2018 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leopold, L. & Shavit, Y. 2013. Cultural Capital does not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools. *European Sociological Review* 29 (3), 450–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcro86>
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta: kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moskal, M. 2016. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race Ethnicity and Education* 19 (1), 141–160. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911167>
- Nori, H. & Mäkinen-Streng, M. 2017. Koulutukseen valikoituminen, kiinnittyminen ja sosiaalisuus. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 318–347.

- Peltola, M. 2020. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Pérez-Izagirre, E. 2018. 'No, I Don't Like the Basque Language.' Considering the Role of Cultural Capital within Boundary-Work in Basque Education. *Soc. Sci.* 7, 150.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e 13, 4– 20.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52 (5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Portin, M. (toim.) 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:10.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku – kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Razfar, A. 2011. Ideological challenges in classroom discourse: a sociocritical perspective of English learning in an urban school. *Critical Inquiry in Language Studies* 8 (4), 344–377. <https://doi.org/10.1080/15427587.2011.615621>
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 27–56.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Suuriniemi, S., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet*. AFinLA-e 13, 44–69.